V SEMINÁRIO DE OUTONO

São Paulo, 2008

Simon Schwartzman

Equidade e Qualidade da Educação Brasileira

FundaçãoSantillana

Equidade e Qualidade da Educação Brasileira

V SEMINÁRIO DE OUTONO

Equidade e Qualidade da Educação Brasileira

Simon Schwartzman

FundaçãoSantillana

Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Sérgio Couto
COORDENAÇÃO DE REVISÃO: Estevam Vieira Lédo Jr.
PREPARAÇÃO DE TEXTO: Ana Paula Luccisano
REVISÃO: José Carlos de Castro
DIAGRAMAÇÃO: Camila Fiorenza Crispino
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL: Wilson Aparecido Troque
IMPRESSÃO E ACABAMENTO:

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Tel. (11) 2790-1500
Fax (11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2008
Impresso no Brasil

Índice

Apresentação

A educação brasileira passa por um momento importante de transição. Até os anos de 1990, os problemas mais visíveis da educação do país eram as dificuldades de acesso à escola, que afetavam sobretudo a população de menor renda. Hoje, o acesso à educação fundamental é praticamente universal, e o problema prioritário passa a ser a qualidade, que também afeta com mais força os mais pobres. No passado, não havia muito mistério sobre o que fazer: criar mais escolas, contratar mais professores, aumentar as verbas de custeio. Hoje os problemas são muito mais complicados. Escolas, professores e dinheiro continuam precisando ser aumentados, sobretudo no ensino médio, mas os resultados escolares dependem menos dessas coisas do que de intangíveis como a qualidade dos professores, os métodos de ensino, a qualidade dos livros didáticos, a liderança dos diretores, a gerência e a autonomia das escolas. Os problemas de qualidade são fortemente relacionados com os de equidade. Quando a escola é boa, ela consegue compensar, em boa parte, as dificuldades que os alunos de famílias menos educadas e com menos recursos costumam trazer. Quando os sistemas escolares são bem organizados, eles colocam mais recursos humanos e materiais nas escolas em áreas mais críticas. Quando, por sua vez, as escolas não são boas

e os sistemas escolares são mal administrados, as desigualdades de origem social se mantêm e até se acentuam.

Existem duas idéias centrais neste livro. A primeira é que os problemas de equidade nas escolas não podem ser mais tratados de forma separada dos problemas de qualidade. A segunda é que já se foi o tempo das soluções fáceis. Não basta se preocupar com os problemas da educação e colocar mais recursos. É necessário entender mais a fundo o que está ocorrendo, olhar os dados, comparar a experiência brasileira com a de outros países, e capacitar a sociedade a lidar com mais inteligência e conhecimento de causa com os problemas da educação do país. Espero que este texto possa ser uma contribuição para isso.

Rio de Janeiro, março de 2008.

O Brasil é muito desigual em termos sociais, econômicos e também em educação. São as diferenças em educação que explicam a maior parte das diferenças de renda, na medida em que o acesso a trabalhos e atividades rentáveis depende da educação. Existe também a expectativa de que, à medida que a população se eduque mais, as diferenças de renda vão também diminuir. As grandes diferenças de renda se dão a partir dos 11 anos de escolaridade, ou seja, da educação média, e dão um grande salto para os de nível superior, de 15 anos de escolaridade e mais.

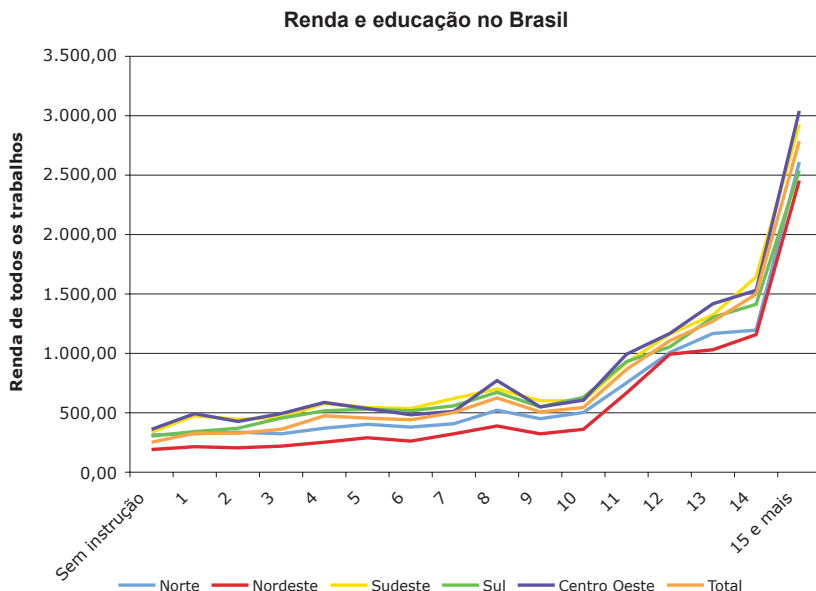
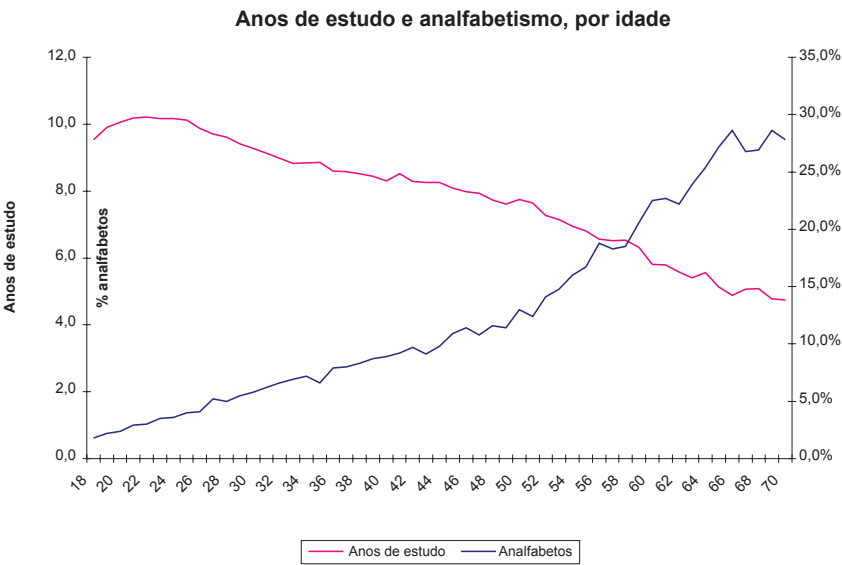
Figura 1 – Renda e educação (PNAD 2006).

No início da década de 1980, muitas crianças no Brasil não tinham acesso à escola, e o número de analfabetos era grande. Na década de 1990, o sistema educativo se expandiu, e o analfabetismo extremo apresentou uma redução. Hoje, a quase totalidade das crianças tem acesso à escola, o analfabetismo absoluto está quase totalmente restrito a pessoas mais velhas das regiões mais atrasadas e a escolaridade média da população vem aumentando.

Figura 2 – Idade, anos de estudo e analfabetismo.

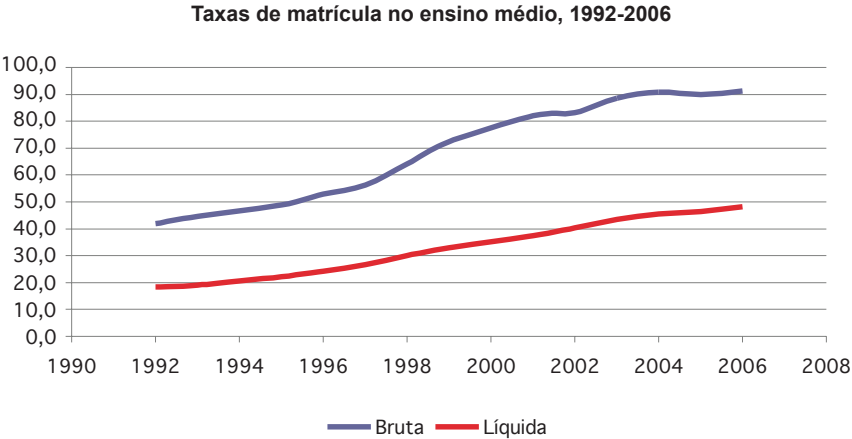
Anos de estudo e analfabetismo, por idade

Anos de estudo
% analfabetos
Anos de estudo — Analfabetos

É improvável que esse progresso dos últimos anos, no entanto, venha a se manter e continuar da mesma forma no futuro. A educação média, cuja matrícula cresceu fortemente ao longo dos anos de 1990, está estagnada a um nível inferior a 50% de cobertura. Menos da metade dos jovens entre 15 e 17 anos está no ensino médio, e quase a metade dos que estão nesse nível tem 18 anos ou mais,

sobretudo em cursos noturnos, e com forte tendência a abandonar a escola antes de concluir esse ciclo de estudos. Existem dois problemas inter-relacionados que têm sido até aqui impossíveis de enfrentar. O primeiro tem a ver com as altas taxas de retenção e abandono escolar, sobretudo a partir dos 13-14 anos de idade, que afeta principalmente as populações de renda mais baixa. O segundo é a baixa qualidade da educação no país. As duas coisas são fortemente inter-relacionadas. A Figura 3 mostra dois indicadores do ensino médio, a taxa líquida de matrícula, que indica a proporção de jovens de 15 a 17 anos que estão na escola, e a taxa bruta, que compara o total de pessoas que estão na escola com o total de jovens de 15 a 17 anos no país. A taxa líquida mostra que, em 2006, menos da metade dos jovens brasileiros nessa faixa de idade estava no ensino médio. Outros ainda estavam na escola fundamental e muitos já haviam abandonado. A taxa bruta mostra que o sistema de ensino médio no Brasil já tem capacidade numérica para atender a quase todos os jovens nessa faixa de idade, se não houvesse tanta retenção.

Figura 3 – Taxas de matrícula no ensino médio.

Taxas de matrícula no ensino médio, 1992-2006

100,0
90,0
80,0
70,0
60,0
50,0
40,0
30,0
20,0
10,0
0,0
1990 1992 1994 1996 1998 2000 2002 2004 2006 2008
Bruta Líquida

O abandono escolar

Aos 15 anos de idade, 15% dos adolescentes das famílias do quarto inferior de renda no Brasil já não estudam; aos 20 anos, 38% nem estudam nem trabalham. Entre os 25% mais ricos, só 2,4% não estudam aos 15 anos e, aos 20 anos, 11,3% nem estudam nem trabalham.

Figura 4 – Estudo e trabalho por idade.

Estudo e trabalho, 25% mais ricos

100%
90%
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

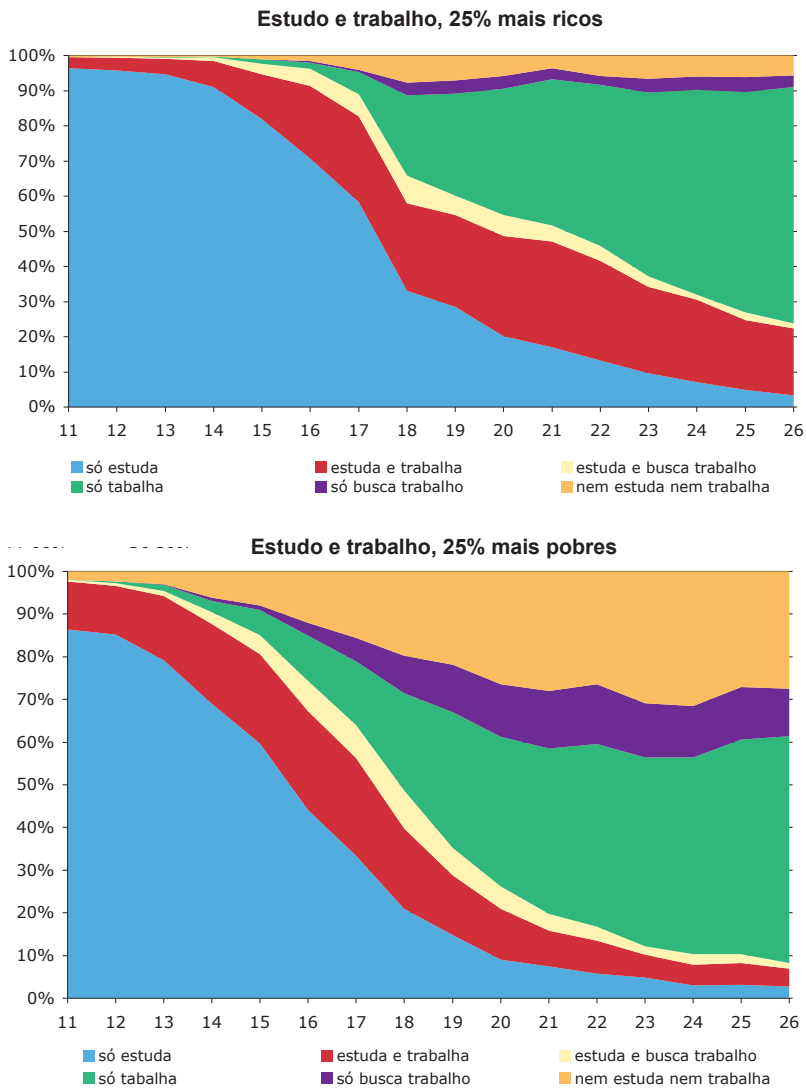
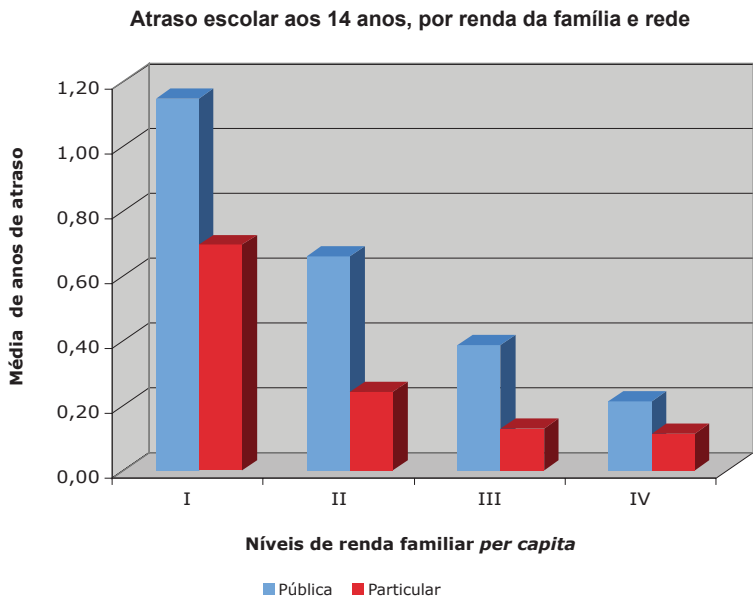
só estuda
estuda e trabalha
estuda e busca trabalho
só tabalha
só busca trabalho
nem estuda nem trabalha

O grande número de jovens que não estuda nem trabalha, sobretudo entre a população mais pobre, e o número significativo dos que estudam e trabalham, mostram que o que tira o adolescente da escola não é tanto a necessidade de trabalhar, como alguns economistas ainda pensam, mas o fracasso do sistema escolar em retê-lo. O principal indicador disso são as altas taxas de repetência, que são fortemente influenciadas, mais uma vez, pelo nível socioeconômico das famílias dos estudantes. Elas são relacionadas também com o tipo de escolas que o aluno frequenta. Para os mesmos níveis de renda, o atraso nas escolas públicas é muito maior, o que pode ter dois tipos de explicação: ou as escolas públicas ficam com os menos capazes ou que se empenham menos, em cada nível de renda, ou as escolas públicas não conseguem fazer com que os seus alunos estudem e aprendam.

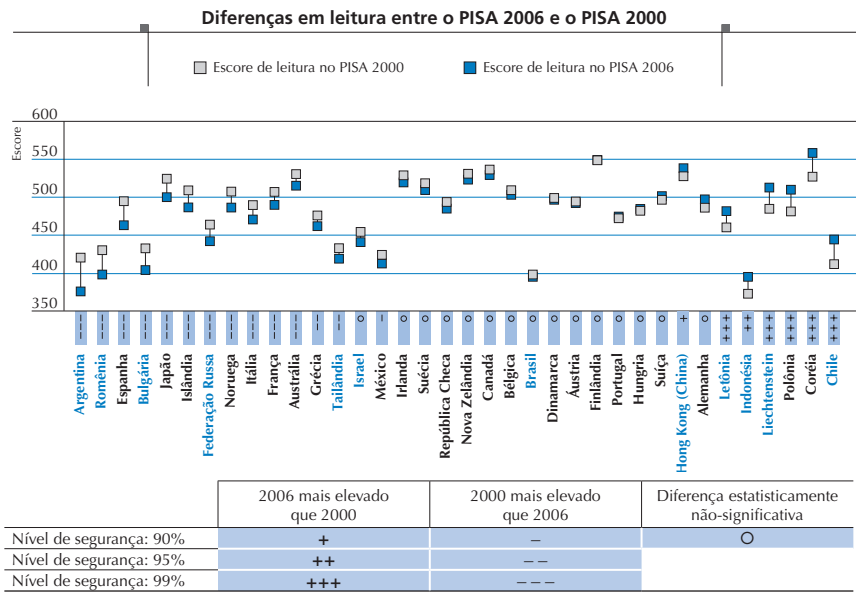
Figura 5 – Atraso escolar.

Qualidade

Desde a década de 1990, uma série de estudos nacionais e internacionais vem mostrando que a qualidade da educação brasileira é muito ruim, mesmo para os que continuam estudando e não abandonam a escola. O mais conhecido desses estudos é o PISA, realizado pela OECD. Esse estudo compara a capacidade de jovens de 15 anos de entender e fazer uso de conceitos em língua, matemática e ciências em cerca de 60 países. No Brasil, a amostra se limita a jovens que estejam no final do ensino fundamental de 8/9 anos ou no início do ensino médio. Comparando os resultados de 2000 com 2006 em leitura, se constata, primeiro, que o desempenho dos estudantes brasileiros é extremamente baixo; e, segundo, que ele tem-se mantido inalterado ao longo dos anos. Esses resultados coincidem com os do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação (Saeb), que mostra que o desempenho extremamente precário da educação brasileira tem se mantido praticamente inalterado desde a década de 1990.

Figura 6 – Resultados do PISA em leitura, 2006-2000.

Diferenças em leitura entre o PISA 2006 e o PISA 2000

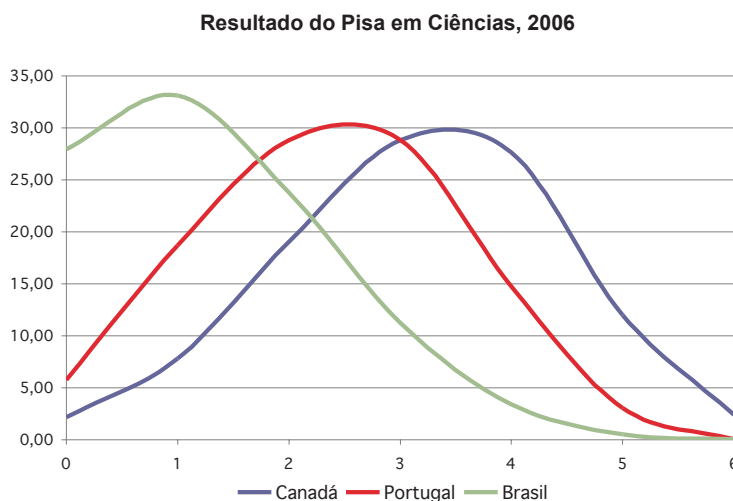
Escore de leitura no PISA 2000 — Escore de leitura no PISA 2006

	2006 mais elevado que 2000	2000 mais elevado que 2006	Diferença estatisticamente não-significativa
Nível de segurança: 90%	+	–	O
Nível de segurança: 95%	++	– –	
Nível de segurança: 99%	+++	– – –	

Os países estão classificados por ordem crescente da diferença de escore entre o PISA 2006 e o PISA 2000.

Fonte: PISA 2006, pág. 319, Figura 6.9.

A difícil situação brasileira se torna ainda mais dramática se comparamos o desempenho dos estudantes brasileiros com dois países de diferentes níveis de desenvolvimento, Canadá e Portugal.

O que vemos nos países da OECD é que a distribuição das competências se dá conforme uma curva normal. Isso é de se esperar, porque, em qualquer atividade, há gente de melhor e pior desempenho, ficando a maioria próxima da média. O Canadá tem uma distribuição bem melhor do que a de Portugal, mas ambos têm uma distribuição normal, enquanto o Brasil tem uma distribuição completamente assimétrica, com 28% dos alunos abaixo do nível mínimo de competência, o nível 1. Se assumirmos, para efeito de raciocínio, que os estudantes precisariam ter o nível 5 ou 6 para seguirem carreiras de alta tecnologia, 15% dos estudantes do Canadá teriam competência para isso, 3% dos estudantes portugueses e, praticamente, nenhum dos brasileiros.

Figura 7 – Resultados do PISA em Ciências, 2006 - Brasil, Portugal, Canadá.

As explicações

Existe um permanente debate a respeito das razões dessa situação. Há também uma crescente literatura, nacional e internacional, que tem identificado os principais fatores que afetam a qualidade da educação. Esses fatores podem estar associados a todo o sistema educacional, às características das escolas, dos alunos, e dos professores, e aos métodos de ensino. Um resumo do que me parece ser o consenso que está sendo desenvolvido a respeito é apresentado a seguir.

Falta de dinheiro

Educação requer dinheiro para construir e manter prédios, pagar professores e administradores, comprar livros e outros materiais escolares, além de equipar laboratórios e bibliotecas. Escolas sem um mínimo de recursos não têm como funcionar bem e proporcionar boa educação. A partir desse mínimo, a simples injeção de mais recursos pode ou não ter efeitos benéficos, dependendo de seu uso e de sua associação com a busca de resultados pedagógicos efetivos. Escolas simples podem dar excelente educação, e escolas bem instaladas podem ser bastante ruins.

Características das escolas

Tempo de permanência e tamanho das classes. Existe uma relação clara entre tempo de permanência, medido em horas por dia e dias de aula por ano, e a aprendizagem. Cinco a seis horas de educação diária são considerados o ideal; períodos de 3 a 4 horas são claramente insuficientes. Turmas bem pequenas, de 5 a 10 alunos, permitem excelentes resultados, mas são impraticáveis em grandes sistemas públicos. Não parece haver diferença entre classes de 25 a 50 estudantes, e turmas maiores do que isso já se tornam impraticáveis.

Compromisso ético e clima de trabalho. Professores e alunos precisam estar comprometidos com a missão e os valores da educação. Em algumas sociedades, isso se obtém sobretudo pelo reforço da autoridade e da disciplina; em outras, pelo envolvimento e participação de alunos, professores e pais; e, quase sempre, por alguma combinação dessas coisas. Ambos podem ter bons resultados. O que dá mal resultado é quando existe descrença e falta de interesse e compromisso de autoridades escolares, professores e alunos com a educação.

Nível dos alunos. Quando os alunos de uma turma, na média, são bons, a turma puxa os que têm mais dificuldade para cima; quando, na média, eles têm mau desempenho, ela puxa os melhores para baixo.

Equipamentos, biblioteca, laboratórios, computadores. Boas escolas fazem bom uso desses recursos; más escolas costumam manter os laboratórios e as bibliotecas fechados, os computadores trancados e sem manutenção, ou usados somente para *chats* e jogos eletrônicos.

Liderança. Nas boas escolas, a diretora ou diretor é um líder que acompanha o trabalho dos professores, se preocupa com o desem-

penho dos alunos e mantém o clima de compromisso ético de todos com a instituição e seus fins. Nas más escolas, a diretora ou diretor só cuida de assuntos administrativos, não tem liderança nem autoridade sobre os professores, nem se preocupa com o desempenho dos alunos.

Envolvimento dos pais e da comunidade. Boas escolas permitem e estimulam a participação dos pais em suas atividades, seja como voluntários, seja pelo estímulo a que acompanhem o desempenho de seus filhos. Elas criam também, muitas vezes, atividades próprias para os pais, inclusive de educação continuada. Além disso, buscam na comunidade recursos e apoio de tipo material e financeiro para seu funcionamento e estimulam seus alunos a participar de atividades sociais e comunitárias.

Características dos alunos

Origem social e econômica. Em todos os países, crianças de famílias mais pobres e menos educadas têm pior desempenho, na média, do que as de famílias mais ricas e mais educadas. Existem também diferenças por nacionalidade e cultura. No Brasil, como nos Estados Unidos, filhos de imigrantes orientais, de primeira ou segunda geração, têm desempenho melhor do que a média da população; e imigrantes de língua hispânica e afro-descendentes têm desempenho pior. Existem muitas explicações possíveis para essas diferenças. Uma delas são as características das escolas frequentadas por crianças de diferentes condições sociais. Em algumas sociedades, boas escolas podem compensar um pouco as diferenças de origem dos alunos; em outras, o sistema escolar acentua as diferenças ainda mais: crianças de famílias pobres e pouco educadas vão para escolas ruins, não aprendem e se marginalizam, e crianças de famílias mais ricas vão para boas escolas e reproduzem ou superam o desempenho de seus

pais. Isso ocorre quando as famílias mais ricas mandam os filhos para escolas particulares, mas também ocorre quando as escolas públicas dos bairros de classe média e alta ficam com os melhores professores, ou recebem maior apoio da comunidade. Mesmo nos melhores casos, no entanto, as diferenças de origem social persistem.

Cultura familiar. A capacidade de aprendizagem ao longo da vida depende, em grande parte, dos estímulos que as crianças recebem nos primeiros anos de vida, até os 4 ou 5 anos de idade. Quando a criança aprende a falar em um ambiente familiar em que se utiliza um vocabulário rico, ela o adquire de forma instintiva, que será de grande importância para seu desenvolvimento posterior. Ela também se beneficia do aprendizado que se dá através de atividades e jogos estimulantes e da leitura de livros de histórias por parte dos pais. Esse desenvolvimento também depende da existência de laços afetivos fortes da criança com seus pais, sobretudo com a mãe. Se a cultura familiar é depauperada e a convivência e os laços afetivos com os pais são limitados ou precários, os déficits de desenvolvimento se tornam muito mais difíceis de recuperar. Os resultados educacionais das crianças dependem muito também da importância que as famílias atribuem à educação e do empenho dos pais em estimular e acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Linguagem. É mais fácil aprender a ler e a escrever na língua materna do que em uma língua estrangeira. Da mesma forma, quando a criança vem de uma família que não utiliza a linguagem formal das populações mais educadas, mas a linguagem cotidiana de seu grupo social, o aprendizado se torna mais difícil. Além disso, a linguagem escrita é sempre diferente da linguagem falada, embora em graus diferentes – a distância entre a língua escrita e falada em inglês é muito maior do que em espanhol, com o português entre os dois. A experiência de muitos grupos imigrantes, no entanto, mostra que

essa não é uma barreira insuperável, se houver uma cultura familiar que estimula a educação e a aprendizagem.

Educação pré-escolar. Quando a mãe precisa trabalhar, é necessário ter um lugar protegido para deixar a criança. Boas creches, com grupos de três a quatro crianças e professoras altamente qualificadas e motivadas, podem ter um efeito positivo, emocional e intelectual sobre as crianças a partir de um ou dois anos de idade. Creches de má qualidade, que funcionem simplesmente como depósito de crianças, podem ter efeitos emocionais e intelectuais extremamente negativos, sobretudo nas crianças de menor idade. Subsídios para que mães de crianças pequenas não precisem trabalhar e experiências de cooperativas de mães para cuidarem de seus filhos podem ser melhores soluções (nesse sentido uma "bolsa creche" poderia ter um efeito muito mais importante do que a "bolsa escola" tradicional). A aquisição das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e do raciocínio matemático, incluindo o reconhecimento e o uso de letras e números, começa muito antes dos seis ou sete anos, quando se inicia a escolarização formal. Existe evidência crescente de que boas pré-escolas, que realizam de forma sistemática esse trabalho de iniciação, fazem enorme diferença no desempenho das pessoas ao longo da vida.

Diferenças de sexo. Há muitas diferenças entre o desempenho de homens e mulheres em diferentes sociedades, e algumas teorias que afirmam que existiriam habilidades mais típicas de uns do que de outros. Na América Latina, observa-se que o desempenho escolar das meninas tende a ser superior ao dos meninos, sobretudo em leitura, e o número de mulheres na educação superior já é maior do que o de homens em muitos países, tanto nas áreas sociais e humanas quanto na área de saúde, embora os homens ainda predominem nas engenharias. Essas diferenças se devem sobretudo a diferenças culturais.

Hereditariedade. Existe evidência de que o desempenho intelectual de uma pessoa está afetado, em certa medida, pelo desempenho de seus pais, quando descontadas as diferenças sociais e econômicas (estudos de gêmeos criados separadamente mostram que as similaridades se mantêm quando muda o ambiente). No entanto, o peso desses fatores congênitos parece ser menor do que o das condições e a experiência vivida por cada pessoa, assim como pela cultura de seu grupo familiar e da sociedade da qual participa.

Características e deficiências individuais. É preciso que crianças que não enxergam ou ouvem bem tenham essas deficiências detectadas e corrigidas o mais cedo possível para terem bom desempenho escolar. Existem dificuldades mais comportamentais, como hiperatividade e déficit de atenção e outras claramente físicas, como as dislexias e outras formas de comprometimento, que requerem atenção individual especializada. Há um princípio geral de que, tanto quanto possível, crianças com dificuldades individuais não devem ser retiradas da convivência de seus colegas, mas isso requer que as escolas estejam capacitadas para dar a esses casos o atendimento que eles requerem.

Os professores

O vínculo afetivo e o "role model". Não existe boa educação sem bons professores. Nos anos iniciais, sobretudo até os 10 anos de idade, quando existe o professor de turma (diferentemente dos anos posteriores, em que existem professores por matéria), o vínculo afetivo e o papel de modelo exercido pelo professor para os alunos, em continuidade com o papel desempenhado até então pelos pais, são da maior importância. O aluno admira o bom professor e gostaria de ser como ele quando crescer. Quando o professor não se envolve com os alunos, ou quando ele é substituído a cada

momento, como ocorre em muitas escolas públicas, a aprendizagem fica prejudicada.

A educação do professor. O professor precisa dominar a língua culta que está ensinando e saber raciocinar com números, ou ele não terá condições de ensinar essas coisas. Nas antigas escolas normais de nível médio professoras e professores eram recrutados sobretudo de famílias de classe média, e o estudo da língua, matemática e ciências fazia parte de sua formação. Hoje, quando a formação dos professores se dá nas faculdades de educação e nos cursos de pedagogia, se supõe que eles já cheguem ao nível superior com essas competências. No entanto, dada a baixa qualidade da educação básica, essa suposição muitas vezes não é verdadeira.

A formação e a capacitação dos professores para o trabalho. Além da cultura geral e dos conhecimentos específicos (quando sejam responsáveis por disciplinas), os professores precisam aprender os métodos e as técnicas de ensino adequados, conhecer os currículos que devem ensinar e passar por um treinamento prático e supervisionado de trabalho nas escolas, até que sejam habilitados para o exercício do magistério. Hoje, no Brasil, muitas vezes isso não ocorre. Uma outra dificuldade acontece quando a formação de professores é feita por universidades autônomas que não dependem do Ministério ou secretarias de educação para definir os conteúdos dos cursos e a formação que proporcionam. Sistemas que colocam as escolas de formação de professores mais próximas das instituições educacionais parecem dar melhor resultado.

Se a formação inicial dos professores não é boa, parece uma boa idéia criar cursos de aperfeiçoamento para eles e estimular os que ainda não têm nível superior para que o obtenham. Para estimular a participação dos professores nesses cursos e estudos superiores, muitas secretarias de educação criaram incentivos financeiros, na

forma de aumentos salariais conforme a titulação obtida. Isso levou a uma verdadeira indústria de cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores, em geral financiados pelas secretarias de educação, assim como a criação de um grande número de cursos superiores de educação e pedagogia, todos noturnos, para serem compatíveis com os horários de trabalho dos professores. Uma nova tendência é a criação de cursos de formação a distância ou semipresenciais, como os que estão sendo anunciados pelo Ministério da Educação, através da CAPES.

No entanto, existem dois problemas com essas políticas. O primeiro é que esses cursos tendem a ser de natureza geral e não relacionados especificamente aos conteúdos que os professores precisam ensinar. O segundo é que eles não vêm acompanhados de trabalhos práticos supervisionados nos quais os novos conhecimentos adquiridos pelos promissores sejam efetivamente aplicados. O problema com esses cursos não é, assim, diferente do dos cursos regulares de pedagogia e educação – a dissociação dos conteúdos e da prática escolar.

Os salários e as condições de trabalho. Para poder trabalhar bem e motivados, os professores não podem ter uma carga excessiva de trabalho e precisam ter níveis salariais dignos. Não é possível definir de forma abstrata o que seja “excessivo” ou “digno”, isso precisa ser negociado pelas escolas e sistemas escolares com os professores e suas associações e sindicatos. O aumento de salários ou a redução da carga de trabalho não melhoram por si a qualidade do trabalho dos professores. Mas isso não pode ser uma razão para mantê-los em condições e níveis inadequados. Além disso, a existência de melhores condições de trabalho permite atrair para a profissão docente pessoas mais motivadas e capacitadas, que poderiam escolher outras profissões.

Educação tradicional e educação liberal

A história da educação nos países ocidentais, desde o século XIX, tem sido marcada pela oposição e o vaievém entre orientações mais rígidas, com programas escolares bem estruturados e métodos de ensino rigorosos, fazendo uso muitas vezes da memorização e orientações mais abertas, com conteúdos mais flexíveis e estimulando a participação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Ambas as abordagens têm suas virtudes e seus defeitos. A educação tradicional, quando bem dada, transmite para os alunos a cultura de seus pais, desenvolve a disciplina e a prática do trabalho metódico, e dá aos alunos, através dos professores, modelos de comportamento adulto a serem emulados. O bom trabalho e o desempenho são recompensados, e os maus resultados e a falta de trabalho, punidos. O trabalho repetitivo de leitura em voz alta e ditado, o aprendizado de regras gramaticais, o estudo e a interpretação de textos clássicos, o uso correto das normas cultas da língua, os exercícios na solução de problemas de matemática e ciências, a memorização de fatos históricos e geográficos, assim como de textos literários e de poesia, tudo isso proporciona ao aluno uma base sólida de conhecimentos, informações, competências e atitudes que lhe permite depois escolher seu próprio caminho.

A educação tradicional se deteriora, no entanto, quando a distância entre o que os professores e os alunos valorizam se torna intransponível, ou quando o conteúdo vivo da transmissão do conhecimento se transforma em um ritual burocrático de memorização e repetição de informações, regras e procedimentos, cujo significado e relevância os estudantes não conseguem entender, nem os professores reconhecem mais. Isso ocorre, por exemplo, quando professores e alunos vêm de ambientes culturais e sociais muito distintos,

quando os professores não dominam efetivamente os conteúdos que devem transmitir ou quando a rigidez burocrática impede a renovação e a atualização dos conteúdos curriculares. Quando a educação tradicional se deteriora, ela faz da vida escolar uma experiência sofrida, aliena e afasta os estudantes que não conseguem acompanhar ou se rebelam contra as atitudes e comportamentos autoritários de seus professores e autoridades escolares.

As pedagogias liberais surgiram há mais de cem anos na Europa e nos Estados Unidos; chegaram ao Brasil nas décadas de 1920 e 1930 por meio do que se chamou o "movimento da escola nova", que foi também quando começou a se desenvolver a educação pública no país. Algumas das ideias centrais dessa nova pedagogia são de que o conhecimento não deve ser transmitido ao aluno como algo pronto e acabado, que ele deve digerir, mas como o resultado de uma atividade prática e viva da qual ele deve participar. Os conteúdos devem estar associados à experiência prática e à vida real dos alunos – a linguagem que ele utiliza em casa, os objetos que conhece, as necessidades, os problemas e as experiências com os quais vive. A atividade de classe não deve ser de tipo frontal, como o professor falando na frente e os alunos enfileirados ouvindo e tomando nota, mas participativa, em diálogo, com professores e alunos sentados em círculo e se comunicando. No lugar da memorização e da repetição, valoriza-se a criatividade e o estímulo à capacidade dos estudantes de inovar e encontrar seus próprios caminhos. Os estudantes não devem ser avaliados pela conformidade a um padrão pré-estabelecido, mas em função das características e possibilidades de cada um. Quando bem utilizada, essa nova pedagogia estimula a inteligência e a criatividade dos estudantes, dá sentido aos conhecimentos que são adquiridos, faz da educação uma atividade prazerosa e permite que o professor seja visto como um modelo de autoridade que se exer-

ce pela abertura ao diálogo e à compreensão, e não pelo exercício autoritário do poder.

A educação liberal se deteriora, no entanto, quando ela deixa de ser um meio e se transforma em um fim em si mesma e deixa de lado a função primordial da educação, que é a formação dos estudantes. Isso ocorre, por exemplo, quando o próprio professor não tem a formação e a competência que os alunos deveriam desenvolver. A aquisição de conhecimentos pelo trabalho experimental e pela interação entre professor e aluno é uma excelente maneira de iniciação ao trabalho intelectual, mas não elimina o fato de que existe um grande acúmulo de conhecimentos que os estudantes precisam aprender. Embora seja verdade que o conhecimento se constrói a partir de um processo histórico de interação entre pessoas e destas com a natureza, não é verdade que o conhecimento se constrói na interação dos professores com os alunos. Os livros didáticos têm a função, justamente, de transmitir esses conhecimentos de forma progressiva e, quando o professor não os utiliza, o aluno termina sem conhecê-los. O mesmo se aplica ao uso das experiências práticas e da linguagem quotidiana na aprendizagem. Pode ser um excelente ponto de partida, mas o mundo para qual as crianças se preparam é muito maior e antecede sua vivência mais imediata e, sem o domínio correto das normas cultas da linguagem, sua capacidade de comunicação no ambiente mais amplo ficará prejudicada. O respeito às diferenças individuais pode levar ao desaparecimento dos padrões de referência que servem para distinguir o que é bom e o que é mau em termos de aprendizado, que muitas vezes precisa ser buscado pelo trabalho sistemático disciplinado, nem sempre prazeroso. Dessa forma, a educação liberal, quando levada ao extremo, em vez de reduzir a desigualdade das condições de origem dos estudantes, pode contribuir para mantê-la ou torná-la ainda maior.

Nos meios pedagógicos, o contraste entre a educação tradicional e a educação liberal se transforma, frequentemente, em uma polarização ideológica, com um claro predomínio entre os professores brasileiros e, de maneira geral, latino-americanos, das ideologias liberais, supostamente "de esquerda". Isso tem tido efeitos particularmente preocupantes em dois aspectos: na questão dos conteúdos da educação e, mais especificamente, nos processos de alfabetização.

Conteúdos

Em uma perspectiva tradicional, as autoridades educacionais definem o que os estudantes devem aprender ao longo dos anos, e esse conteúdo é registrado em currículos obrigatórios e desenvolvido nos livros didáticos. Em uma perspectiva liberal, os conteúdos são meramente indicativos, e as escolas e professores têm ampla margem para decidir como, quando e o que ensinar, e os livros didáticos ficam em segundo plano. Como em tudo, pode haver exageros dos dois lados: em um extremo, conteúdos definidos de forma muito rígida, sem respeitar as diferentes orientações de colégios, nem a motivação dos professores, nem as diferenças de interesse e condições de aprendizagem dos alunos. No outro, currículos excessivamente abertos, desenvolvidos ao gosto das escolas e dos professores, vazios de conteúdo e com sistemas frouxos ou inexistentes de avaliação dos alunos.

Todos os sistemas educacionais, ao longo do tempo, oscilam entre essas duas orientações. Quando os sistemas mais tradicionais e rígidos se tornam inviáveis e ultrapassados, opta-se por currículos mais abertos; quando se observa que os alunos não estão aprendendo com os currículos mais abertos, busca-se, novamente, torná-los mais explícitos e exigentes. Como reação aos efeitos negativos das

ideologias pedagógicas liberais, a tendência hoje, praticamente em todo o mundo, é no sentido de desenvolver currículos escolares com conteúdos mais definidos (exceto em países em que a educação já é de qualidade tão alta que a definição formal dos currículos se torna redundante). Os currículos estabelecem o nível de competência que os alunos devem ter em cada ano em matéria de leitura, escrita, matemática, ciências naturais e ciências sociais. Nas ciências sociais, há uma tendência à volta do ensino mais tradicional da geografia e da história, com a transmissão de informações e análise sobre fatos, e não somente conceitos genéricos e interpretativos. A avaliação dos alunos deixa de ser um assunto da responsabilidade única de escolas e professores e volta a ser feita por examinadores externos ou mediante provas padronizadas. As escolas e os professores continuam com liberdade para ensinar matérias optativas e escolher as metodologias de trabalho, desde que os conteúdos curriculares mínimos sejam cumpridos a tempo e a hora.

Métodos de alfabetização

Tradicionalmente, a alfabetização se dá pelo ensino da correspondência entre sinais gráficos (morfemas) e sons da língua falada (fonemas). Ainda que em algumas línguas, como o chinês, os sinais gráficos representem palavras e tenham significados próprios, na maioria dos idiomas os sinais representam somente o som de sílabas ou letras. No português, são os sons das letras que se combinam para formar sílabas, e estas se combinam para formar palavras, que são as que têm significado. Esse método tradicional de ensino, a partir dos sons (e por isso denominado "fonológico"), tem sido utilizado com sucesso em todos os países que, desde o século XIX e início do século XX, conseguiram alfabetizar integralmente suas populações.

O método oposto, desenvolvido na tradição pedagógica liberal como uma melhor alternativa, é o que costuma ser denominado como o método da "linguagem completa", ou integral (*whole language*, em inglês). A idéia é que as crianças poderiam aprender a ler da mesma forma que aprendem a falar, a partir de palavras completas dotadas de significado. A palavra "mamãe" não seria aprendida pela combinação de "ma" e depois "mãe", mas como um som que estabelece a comunicação entre a criança e sua mãe. Da mesma maneira, quando a criança vê o logotipo e a palavra "coca-cola" escrita ao lado, ela aprende que aquela escrita corresponde a coca-cola antes mesmo de saber o que significam as letras *c, l, o, a,* e suas combinações silábicas. Segundo esse método, a alfabetização deveria se dar pelo reconhecimento, pelas crianças, de palavras dotadas de significado, e a partir daí, em um segundo momento, elas aprenderiam a decompor as palavras que já conhecem em sílabas e letras. Uma das aplicações mais propaladas do método integral é a do chamado método Paulo Freire de alfabetização de adultos. Por esse método, o ensino da leitura e da escrita deveria ser feito a partir da identificação de palavras importantes para a vida das pessoas, e o processo de alfabetização deveria ser, ao mesmo tempo, um processo de tomada de consciência política e ideológica. Um dos argumentos em defesa do método integral é que a correspondência entre a grafia das palavras e seus sons nunca é perfeita, e que as pessoas alfabetizadas identificam corretamente palavras escritas de forma errada ou faltando letras, porque as reconhecem de forma integral, como um todo (ou *gestalt*), e não pela combinação de letras e sílabas. O outro argumento é que, quando as palavras têm sentido e importância para o estudante, ele tem maior motivação e interesse em aprender.

Existe uma evidência cada vez maior, no entanto, vinda tanto das análises sobre os resultados do uso dos diferentes métodos quanto da neurobiologia, que mostra a superioridade dos métodos mais tradicionais, fônicos, sobre os de tipo integral. O que se sabe hoje é que a aprendizagem da escrita requer uma "consciência fônica" que não é aprendida de forma natural como a linguagem oral, mas requer um treinamento sistemático, mais fácil de ser realizado com crianças do que com adultos. No chinês, em que existem milhares de símbolos para milhares de significados distintos, o aprendizado da leitura é muito lento, já que equivale na prática ao aprendizado de uma nova língua, e muitas pessoas ficam sem aprender, ou só aprendem um conjunto limitado de símbolos. A vantagem da escrita fonética é que ela permite, em princípio, ler qualquer palavra, mesmo sem sentido ou de sentido desconhecido, por meio de um número extremamente reduzido de letras e suas regras de combinação. Com base no conhecimento dessas letras e regras, na prática da leitura, o leitor aprende também a identificar palavras escritas de forma "anômala" ou irregular e não precisa mais soletrar para ler as palavras escritas que reconhece – mas pode fazê-lo sem dificuldade, se necessário. Estudos neurológicos mostram que, quando a criança está começando a ler, o que predomina são as atividades cerebrais associadas à decodificação dos símbolos fonéticos, que passam a segundo plano quando a leitura se torna fluente, pela identificação integral das palavras conhecidas. Segundo os especialistas, se essa capacidade de decodificação fonológica não se forma no momento em que a criança está mais apta para desenvolvê-la, isso pode prejudicar o desenvolvimento da capacidade de leitura ao longo da vida. É claro que, para aprender a ler, a criança precisa estar motivada e interessada, mas esse interesse pode consistir, exatamente, no jogo da descoberta da função das letras

e suas combinações, e não somente no significado das palavras que elas representam.

O processo de compreensão e interesse pelo mundo escrito é paralelo ao da consciência fonética. Junto ao trabalho sistemático com a consciência fonética, é importante que as crianças tenham contato com a linguagem escrita, por meio da leitura de histórias por pais e professores e manuseio dos livros em contextos lúdicos e estimulantes. Dessa forma, as crianças começam desde cedo a adquirir o gosto e a fluência pela leitura e pela escrita. Nas famílias em que os pais têm costume de ler com os filhos, o papel da escola é complementar. No caso de crianças de famílias em que os pais não têm essa cultura, o papel da escola é crucial.

A alfabetização não é uma simples questão de saber ler ou não ler, mas um contínuo que vai da simples identificação e desenho de palavras ou símbolos gráficos até a capacidade de ler com fluência, entender um texto e escrever com coerência (a palavra "letramento" tem sido utilizada para se referir a esse aprendizado mais amplo). Ela é, em outras palavras, um processo de aquisição de cultura que é feito por meio da leitura continuada de textos cada vez mais complexos e a incorporação de um vocabulário cada vez mais rico que se obtém na convivência diária, na leitura de livros e jornais e pelo estudo das diferentes disciplinas escolares.

Na prática, a combinação da pedagogia liberal com os métodos integrais de alfabetização em um contexto em que os professores não têm uma boa formação prévia e os alunos vêm, em grande parte, de ambientes culturalmente pobres e que não estimulam a leitura e a escrita, faz com que muitos alunos permaneçam funcionalmente analfabetos. Esse problema poderia ser solucionado, como o foi em muitos países há mais de cem anos e continua sendo hoje. Ele tem sido resolvido pela adoção de procedimentos mais formais

e sistemáticos de alfabetização fônica, pelo uso de material didático apropriado e testado e pelo treinamento em leitura, interpretação de textos, ditado e redação, assim como pelo ensino das regras gramaticais da língua culta.

Políticas que não funcionam

O consenso que já começa a existir entre os especialistas a respeito das causas dos problemas de equidade e qualidade da educação e das melhores práticas que devem ser adotadas para superá-los ainda não se consolidou entre os responsáveis pelas políticas educacionais do país. Existe uma percepção cada vez maior da urgência e importância do problema, assim como de seu possível encaminhamento, mas os resultados ainda não começaram a aparecer. Algumas políticas que têm sido testadas nos últimos anos claramente não funcionam. Outras podem funcionar, se forem implementadas com competência e mantidas através do tempo. De qualquer maneira, os problemas da educação brasileira não poderão ser resolvidos por uma simples decisão política do governo, mas precisarão de um longo processo de maturação.

Alguns exemplos de políticas que não têm funcionado são a bolsa-escola, hoje incorporada ao bolsa-família; as campanhas de alfabetização; e os sistemas de ciclos escolares e de não-reprovação.

Bolsa-escola

A suposição dos que inventaram a bolsa-escola foi a de que as crianças pobres não iam à escola porque precisavam trabalhar.

No entanto, no final dos anos de 1990, a quase totalidade das crianças entre 8 e 13 nos de idade, em todos os níveis sociais, já frequentava escolas em praticamente todo o país, quando os programas de bolsa ainda engatinhavam. As situações em que as famílias dependem do trabalho das crianças a ponto de não permitirem que elas estudem são relativamente poucas e poderiam ser atendidas com políticas específicas. Em muitas regiões, sobretudo na área rural, as crianças ajudam a família em algumas atividades produtivas e domésticas, ou tomando conta dos irmãos, mas isso não impede que elas também frequentem as escolas. Em geral, os pais só não mandam as crianças à escola quando ela está muito distante, ou quando é percebida como um ambiente deteriorado e perigoso para as crianças. O abandono escolar, que começa com força aos 14 anos de idade, se explica muito mais pela perda de sentido da escola para o jovem que não consegue se educar do que pela necessidade de trabalhar, até porque os trabalhos, nessa idade, são raros e de baixa remuneração. As bolsas podem se justificar como uma forma de distribuição de renda, dando um apoio financeiro a famílias necessitadas, mas não tem maior efeito sobre a educação.

Campanhas de alfabetização

As campanhas de alfabetização de jovens e adultos são um resquício da mobilização política dos anos de 1950 e 1960, retomadas pelo Mobral nos anos de regime militar e recentemente relançadas, mas cuja inviabilidade é hoje plenamente conhecida pelos especialistas. A idéia, naqueles anos, era que seria possível educar e politizar as pessoas ao mesmo tempo, uma coisa reforçando a outra. O problema, do ponto de vista pedagógico, era que estavam direcionadas a adultos que tinham passado toda sua vida sem ler e escrever, e que precisariam, para obter resultados, de uma atenção educativa

muito mais intensa e prolongada do que seria possível por cursos de curta duração dados, em geral, por voluntários leigos. Além disso, o uso do "método integral" de alfabetização não ajudava. No máximo, algumas pessoas conseguiam passar do analfabetismo absoluto à capacidade de desenhar seu nome e soletrar algumas palavras mais familiares, mas só excepcionalmente chegavam à alfabetização plena e, muitas vezes, revertiam depois à situação anterior, por falta de uso. Com a universalização da educação básica, o analfabetismo absoluto está hoje confinado a uma população mais velha que diminui de tamanho a cada ano. Permanece o desafio de proporcionar educação básica a jovens e adultos que não terminaram os estudos na idade apropriada, por abandono ou repetência.

Ciclos escolares e promoção automática

Os sistemas de ciclos escolares e de promoção automática passaram a ser adotados em quase todo o país como uma tentativa de resposta ao grave problema da reprovação escolar. A reprovação nunca foi um meio eficaz de melhorar o desempenho escolar dos alunos. Seus principais efeitos são o desestímulo, o isolamento dos estudantes em relação a seu grupo de idade e, finalmente, a deserção escolar. Além disso, por causa das reprovações, existem muito mais estudantes hoje no ensino fundamental e médio brasileiros do que crianças e jovens nas idades respectivas. Se a reprovação não beneficia ninguém, por que não deixar que todos passem e recuperar os que necessitam ao longo do ano? A idéia dos ciclos foi a busca de um caminho intermediário: no lugar de avaliar os estudantes a cada ano, eles seriam avaliados a cada dois ou mesmo quatro anos. Com isso, os estudantes com mais dificuldades poderiam tomar mais tempo para aprender os conteúdos dos ciclos, e não ficariam retidos.

Os estados e municípios que eliminaram a reprovação, como São Paulo, conseguiram de fato ajustar a grande maioria dos alunos às séries respectivas, mas o efeito pedagógico dessa política foi nulo. Os estudantes não pioraram, como muitos temiam, mas também não melhoraram. Onde havia ciclos, as avaliações feitas ao final do período acabaram reproduzindo as mesmas taxas de reprovação do sistema anterior. Em muitas escolas, a aprovação automática foi interpretada como significando que não havia conteúdos específicos que deveriam ser ensinados em cada período, e que os alunos não precisavam mais aprender o currículo e ser avaliados. Essa não foi, evidentemente, a idéia dos que propuseram o fim da repetência, que deveria ter como corolário o acompanhamento constante do desempenho dos alunos e atividades permanentes de reforço e apoio para os que estivessem ficando para trás, o que em geral não aconteceu. O fracasso das políticas de não-reprovação fez com que elas fossem abandonadas em muitas partes, e as velhas e inadequadas práticas de reprovação estão sendo retomadas.

Políticas que podem funcionar

Mais dinheiro

É muito comum que o dinheiro público seja mal utilizado. Mas para que o sistema de educação melhore é necessário, entre outras coisas, que as escolas funcionem em turno único de pelo menos seis horas diárias, e isso exige grandes investimentos na construção de novos prédios e a contratação de mais professores e de pessoal administrativo. Hoje os mesmos prédios atendem a turnos da manhã e da tarde, muitas vezes três turnos, e ainda abrigam cursos de nível médio no horário da noite. A simples construção de prédios e contratação de pessoal não são suficientes: é preciso programar as atividades neste tempo maior, fazendo com que os alunos realmente se beneficiem dele. A melhoria dos salários dos professores pode não ter efeito imediato sobre seu desempenho, mas, no médio prazo, permite trazer para a profissão docente pessoas qualificadas que poderiam ter outras opções.

Os níveis de gastos públicos com educação no Brasil não são baixos – cerca de 4% do Produto Interno Bruto (PIB), na média dos países desenvolvidos, e acima da maioria dos países latino-americanos. No entanto, países de alto desempenho gastam muito mais,

percentualmente, na casa dos 7%, e existem boas razões pelas quais o país deveria mover-se para esse patamar. Uma forma de aumentar os recursos disponíveis é mobilizar a iniciativa privada para criar suas próprias escolas, como já vem ocorrendo, e para apoiar e trazer recursos adicionais às escolas públicas.

Mudanças na administração das redes escolares

A educação pública brasileira é ainda tratada, em muito estados e municípios, como moeda de troca para a obtenção de apoios políticos, com resultados desastrosos. A nomeação de secretários de educação, as nomeações para cargos de diretorias e administrações regionais, a escolha de diretores e até mesmo a nomeação e a transferência de professores são feitas por critérios político-partidários, independentemente do conhecimento ou interesse que as pessoas tenham pelas questões de educação. Isso também ocorre na distribuição das verbas para obras de construção e reparação de prédios, conforme a orientação partidária dos prefeitos, ou outros critérios.

No entanto, tem havido melhoras. Na maioria dos estados, os governadores já se sentem obrigados a nomear secretários de educação que sejam da área, da mesma forma em que os secretários de finanças tendem a ser economistas. A contratação de professores já é feita por concurso público, embora existam também muitas contratações temporárias feitas por qualquer critério. Existem várias iniciativas para acabar com a nomeação política dos diretores de escola, quer pela criação de carreiras específicas, quer por concursos, quer pela eleição dos diretores pela comunidade de pais e professores, ou alguma combinação entre ambos. A contratação de professores por concurso público eliminou as indicações políticas, mas trouxe outros problemas, entre eles a rigidez do serviço público, que impede que maus professores sejam afastados e não dá incentivos para o bom

desempenho. No outro extremo, muitos professores são contratados a título temporário, sem maiores critérios. Além disso, a política continua atuando nas transferências de professores de uma escola para outra, ou da sala de aula para outras atividades administrativas.

Mesmo quando não há interferência política, as redes escolares funcionam como grandes burocracias, com o poder concentrado nas mãos dos secretários. O controle das secretarias sobre as escolas é orçamentário e burocrático – quantos professores e funcionários têm, quantos alunos entram e saem, quanto dinheiro precisam para reformas e instalações e, muitas vezes, nem isso sabem direito. Os diretores, geralmente, se dedicam a atividades administrativas – controle dos horários, transferências e substituição de professores, escalas de férias, merenda escolar, serviços de segurança e limpeza, manutenção dos prédios, prestações de contas. O ensino fica por conta dos professores, que no máximo dão informações sobre frequência e notas dos alunos, quando são requeridas. O que faz o professor na sala da aula depende da consciência profissional e da preparação de cada um.

Muitas coisas estão sendo feitas para tentar mudar esse quadro. Tem havido um movimento para dar mais autonomia e responsabilidade aos diretores, como, por exemplo, transferindo recursos diretamente às escolas, através das associações de pais e mestres, ou a assinatura de contratos de gestão entre diretores e secretarias, para o cumprimento de objetivos predefinidos. Existem diretores que exercem forte liderança moral e intelectual sobre os professores, se preocupam com a qualidade do ensino, se relacionam com os pais dos alunos e trazem para a escola recursos humanos e financeiros de onde estiverem, no setor público ou privado.

Em alguns países, tem havido um movimento mais radical visando dar total autonomia às escolas, que podem ser públicas ou

privadas, e financiá-las com recursos públicos conforme o número de alunos que formem, ou algum outro critério. Um caso extremo, e muito bem-sucedido, é o da Irlanda, onde as escolas são administradas pela Igreja Católica, sob a responsabilidade dos bispos, com o governo pagando os salários dos professores. Na Suécia, as escolas são autônomas e o financiamento público é feito aos estudantes, que escolhem as escolas que preferem. No Chile, e em muitas partes dos Estados Unidos, existem escolas privadas, sem fins lucrativos, que funcionam também com o sistema de *vouchers*, ou subsídios aos estudantes. Algumas dessas experiências de descentralização são muito bem-sucedidas, e outras, desastrosas. Não é verdade que a administração pública da educação é sempre ruim e a administração privada, sempre boa. O que é verdade é que escolas não podem funcionar bem sem liderança e capacidade de ação e decisão por parte de seus diretores e o envolvimento de seus professores com a qualidade da educação.

Para que isso não seja, no entanto, uma mera questão de sorte, tem havido um esforço importante em avaliar, de forma sistemática, o desempenho dos alunos nas principais disciplinas, português e matemática, e, a partir daí, criar sistemas de acompanhamento, intervenção e incentivo para o desempenho das escolas.

Os sistemas de avaliação

O que significa para um aluno ter nota 10 ou conceito “A”? Se ele estiver em uma escola em que todos tiram 10, não significa nada. Se estiver em uma escola em que poucos têm essa nota, pode querer dizer que ele é melhor do que a maioria de seus colegas, mas ele pode ter pior desempenho que outros alunos que tiram 7 em escolas nas quais a média dos alunos é melhor. A idéia de que os estudantes devem ser avaliados pelo mesmo critério, independente-

mente das escolas em que estudam, é antiga, e já existia no velho “exame de admissão” que, até os anos de 1950, era feito pelas secretarias de educação, e selecionava os alunos que, depois de quatro anos de escola primária, pretendiam entrar para os cursos ginasiais. Os países europeus têm uma longa tradição de exames abrangentes feitos ao término da escola secundária, como o *Abitur* alemão e o *Baccalauréat* francês, que verificam se os estudantes que terminam a educação média, ou secundária, estão em condições de ir para a universidade. Esses exames não existem nos Estados Unidos, que têm, no entanto, o *SAT reasoning test*, uma prova voluntária que é utilizada pela maioria das universidades como importante critério para a seleção de seus alunos. No mesmo espírito, o Brasil adotou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), e o Chile tem a Prova de Seleção Universitária (PSU). Nos anos de 1990, o Brasil passou a adotar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), inspirado no *National Assessment of Educational Progress* dos Estados Unidos (NAEP), e aplicado aos alunos em diversas etapas de sua vida escolar – 4ª série, 8ª e conclusão do ensino médio. Tanto o NAEP quanto o Saeb foram desenvolvidos para avaliar sistemas escolares em conjunto, com diferentes alunos fazendo partes diferentes das provas, que depois são agregadas estatisticamente. A “Prova Brasil”, aplicada recentemente no país, é semelhante ao Saeb, mas é aplicada a cada aluno individualmente.

Uma das principais diferenças entre as avaliações tradicionais e as modernas é que as antigas eram qualitativas, e as modernas, quantitativas. Na avaliação qualitativa, os critérios existem na cabeça dos avaliadores, que, pelas provas escritas e orais, emitem um juízo sobre quanto os estudantes aprenderam dos currículos escolares próprios de cada nível. As avaliações modernas tendem a ser quantitativas. Quando elas são bem-feitas, elas partem também da percepção de

avaliadores a respeito de conhecimentos e competências que os estudantes deveriam ter, mas essa percepção é transformada em itens de provas, em geral de múltipla escolha, que são depois submetidos a uma variedade de testes estatísticos, que avaliam sua validade (ou seja, se eles realmente medem o que diferentes especialistas acham que deveriam medir), consistência (se eles estão relacionados com outros que devem medir coisas semelhantes), grau de dificuldade e poder de discriminação (se não são fáceis ou difíceis demais). Por meio desse processo, são construídas escalas que permitem, por exemplo, estimar o nível de capacidade de leitura de estudantes de todas as idades segundo o mesmo critério, e também identificar determinados níveis de pontuação que se espera que os estudantes sejam capazes de obter em cada série escolar. No relatório do Saeb de 2006, por exemplo, o Inep encontra que, na 8ª série da educação fundamental, somente 9,3% dos estudantes estavam em um estágio adequado de competência no uso da língua portuguesa, correspondente à faixa superior a 375 pontos, e 26,8% estavam em um estágio crítico ou muito crítico. A situação em matemática era bem pior, com 57,1% dos estudantes em um estágio crítico ou muito crítico e somente 3,3% com um nível de competência adequado (os demais estão no que o Inep classifica como nível “intermediário”). Um quadro bastante dramático, e que coincide plenamente com os resultados igualmente dramáticos das comparações internacionais do PISA.

Existem problemas com essas provas quantitativas que não são, no entanto, o que normalmente se diz. O fato de elas serem de múltipla escolha não significa que elas não consigam medir aspectos mais complexos da formação dos estudantes, como, por exemplo, a capacidade de leitura e interpretação de textos e a capacidade de raciocínio matemático e científico. Existe problema quando a prova é tecnicamente malfeita, como ocorre com a parte

de conhecimentos gerais do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que o Ministério da Educação tem aplicado nos últimos anos. Segundo o documento oficial que descreve essa prova, ela tem o objetivo de avaliar "a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Além disso, foram consideradas as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos". Um total de 15 competências a serem avaliadas em oito questões de múltipla escolha! O exame inclui ainda duas questões discursivas, que investigam, segundo o mesmo documento, "aspectos como a clareza, a coerência, a coesão, as estratégias argumentativas, a utilização de vocabulário adequado e a correção gramatical do texto. Finalmente, na avaliação da formação geral foram contemplados temas como: sociodiversidade, biodiversidade, globalização, novos mapas sociais, econômicos e geopolíticos, políticas públicas, redes sociais, relações interpessoais, inclusão e exclusão digital, cidadania e problemáticas contemporâneas". É impossível medir todas essas coisas com tão poucas perguntas e, na falta de documentação conhecida, pode-se assegurar que não houve nenhum procedimento estatístico sistemático de preparação e validação dos itens dessa prova, cuja utilidade é impossível perceber.

Mesmo quando as provas são tecnicamente benfeitas, como parece ser o caso do Saeb, ainda assim existe o problema da correspondência entre o que elas medem e o que se ensina nas escolas. Como os currículos escolares são vagos, e não existem parâmetros bem definidos que digam o que os alunos deveriam aprender em cada série, as provas acabam sendo elaboradas para medir competências ou habilidades que os especialistas acham que os alunos

deveriam possuir, mas que as escolas e os professores desconhecem, de maneira geral. Quando aparecem os maus resultados, eles são vistos como uma condenação ao sistema escolar, diante da qual os professores e os responsáveis pelas escolas não sabem como reagir. Uma coisa que fazem, muitas vezes, é tentar desqualificar a prova, argumentando, por exemplo, que, por ser de múltipla escolha, não mede o que deveria medir. Uma forma de resolver esse problema é pelo envolvimento de professores e especialistas na elaboração das questões e na seleção de itens para avaliação, por um processo de construção gradativa de consensos, coordenado por especialistas na preparação dessas avaliações. Além disso, é preciso estabelecer, com clareza, que tipo de conhecimento corresponde a que nível de desempenho, e o que os professores podem fazer para corrigir as deficiências que as avaliações vão mostrando. Quando isso é feito, as provas não somente se tornam válidas estatisticamente, mas também legítimas do ponto de vista dos professores que participaram do processo de sua elaboração, e se tornam um instrumento útil para melhorar a educação, e não somente para condená-la.

Existem pelo menos outras três críticas que se fazem a essas avaliações: que, ao se concentrar em poucas disciplinas, como o português e a matemática, elas deixam de lado outros aspectos da educação, como a formação moral ou a capacidade de pensamento crítico; que elas estimulam as escolas a preparar os alunos para as provas, em vez de dar-lhes uma educação mais ampla; e que elas sobrecarregam as escolas com testes e avaliações que acabam tomando o tempo de aula e prejudicando as atividades escolares. A primeira crítica não tem muita procedência, pois, quando as crianças aprendem bem a língua e a matemática, em geral aprendem bem também outras coisas. É sempre possível treinar os alunos para as provas, mas, se elas forem benfeitas, isto não chega a ser um problema – que

mal há, por exemplo, em treinar um estudante a ser capaz de ler e entender bem um texto?

Quanto ao último ponto, é verdade que um excesso de provas pode prejudicar o andamento normal da educação, e isso pode ser visto pelo professor como uma desconfiança em relação a seu trabalho. Idealmente, seria melhor se elas não existissem. Mas dada a persistência da baixa qualidade da educação no país e a necessidade de identificar onde estão os problemas e de desenvolver políticas para superá-los, não há como dispensar o uso regular de avaliações quantitativas, que por essa razão precisam ser feitas com toda a técnica e da forma mais clara e consensual possível, em parceria com professores e especialistas das diversas disciplinas.

Diversificação e educação profissional

Entretanto, existe um outro problema com as avaliações. Elas tendem a medir todos os estudantes pela mesma métrica, quando, no mundo real, nem todas as pessoas têm interesse e aptidão pela educação geral, com ênfase na leitura, no raciocínio matemático e nas ciências, que prepara os estudantes para a educação universitária. Para a educação fundamental, essa questão não é importante, porque todos os jovens deveriam adquirir um nível razoável de capacitação para a leitura, uso dos números e conhecimento inicial das ciências sociais e naturais. No final do ensino médio, no entanto, as avaliações uniformes já podem ser um problema sério, na medida em que forçam todas as escolas a preparar os estudantes da mesma forma.

Não seria melhor que a educação média fosse diversificada, com os que querem ir para a universidade, fazendo cursos mais acadêmicos, e os demais, cursos mais profissionais? Países como França, Alemanha e Inglaterra têm uma longa tradição de separar os estudantes, ao redor dos 10 aos 12 anos de idade, entre aqueles considerados

aptos para a universidade, e os outros, destinados ao treinamento para trabalhos técnicos e profissionais. Ainda que os estudantes sejam selecionados individualmente, o resultado é uma seleção fortemente classista: filhos de pais educados e ricos vão para os colégios para se preparar para a universidade, e os filhos de operários, para as escolas técnicas e profissionais. Esse sistema começou a entrar em crise quando o ensino superior começou a se ampliar, todas as famílias passaram a desejar que seus filhos fossem para a universidade, e a própria atividade industrial, com as novas tecnologias, passou a empregar um número menor de pessoas mais qualificadas, dispensando os antigos operários especializados. A solução seria dar a todos o mesmo tipo de educação até o fim do ensino médio, como ocorre (em teoria) no Brasil, onde o ensino técnico de nível médio praticamente não existe. O problema é que, embora as aspirações da população tenham mudado e o sistema econômico, se transformado, os estudantes continuam a variar muito em termos de motivação e dos recursos intelectuais que trazem e conseguem desenvolver na escola, em parte pela variação natural que existe em qualquer população e, em parte, pelos condicionamentos familiares e culturais das pessoas.

Não há uma solução simples para esse problema, mas tentativas interessantes têm sido experimentadas em diferentes países. A Alemanha continua mantendo tipos diferentes de escola, mas desenvolveu também um tipo de escola integrada que recebe alunos de diferentes interesses e formações, que podem ter uma educação mais especializada e profissional ou se preparar para um curso superior. A formação especializada e profissional se faz por meio de trabalho prático de aprendizagem supervisionado em empresas, que é paralelo ao estudo de algumas matérias mais centrais. O estudante que se forma por essa via já é um profissional competente com

boas chances de trabalhar, e pode retornar ao ensino superior mais adiante, em modalidade que não exija a formação geral que não teve no nível secundário. Nos Estados Unidos, todas as *high schools* formam, nominalmente, o mesmo tipo de estudantes, mas oferecem na prática uma grande variedade de cursos e experiências educativas que os alunos podem escolher, e que vão definir se eles irão depois diretamente para o mercado de trabalho, para um *college* de formação profissional de dois anos ou para um curso universitário pleno. A França transformou o antigo *baccalauréat* único em vários exames especializados, que hoje coexistem e são considerados de mesmo prestígio e qualidade do que o *bac* tradicional.

Em princípio, não há por que os estudantes, através da experiência prática do trabalho, não possam adquirir as mesmas ou até melhores competências do que as dos que se formam pelos programas escolares tradicionais. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso que a formação profissional seja de boa qualidade e não se limite a uma experiência de trabalho rotineiro e barato na indústria ou nos serviços e cursos de conteúdo pobre e baixo nível de exigências. Proporcionar um bom curso profissional é mais caro e difícil do que proporcionar educação geral. Muitos países, sobretudo na América Latina, ou não desenvolveram cursos profissionais em quantidade (como estava previsto, aliás, na reforma educacional brasileira dos anos de 1940, de Gustavo Capanema) ou acabaram criando um sistema escolar de segunda classe para os filhos de famílias mais pobres, mantendo dessa forma as desigualdades do sistema educativo, sem que esses alunos realmente se profissionalizassem.

Os professores como profissão

A principal conclusão que podemos tirar desse rápido panorama de problemas e possíveis soluções para a educação brasileira é que não existem soluções fáceis e de curto prazo. Outros países, como a Coréia do Sul e a Irlanda, mostraram que é possível melhorar radicalmente a qualidade da educação em algumas décadas, mas isso requer um esforço sistemático e prolongado, além do desenvolvimento de uma cultura educativa muito mais rica e complexa do que a que temos tido até aqui. Um fenômeno novo que tem ocorrido, tanto Brasil como em outras partes, é que a educação deixou de ser um tema exclusivo dos educadores, e atrai cada vez mais o interesse de economistas, sociólogos, psicólogos, estatísticos, biólogos, historiadores, engenheiros, assim como de administradores públicos e empresários. As escolas começam a experimentar, com novas formas de gerenciamento, novas tecnologias de transmissão e avaliação de conhecimentos e novas maneiras de vínculo e associação com a sociedade. Um efeito negativo dessas transformações, no entanto, é que elas muitas vezes são percebidas pelos professores como uma invasão indevida em sua área de competência profissional e, por isso, são resistidas.

Não é mais possível pensar hoje na profissão do professor como se pensavam antigamente as profissões, e como ainda tentam ser,

com sucesso relativo, as profissões clássicas de medicina e a advocacia. O que caracterizava as profissões clássicas era que elas eram donas do conhecimento que possuíam; controlavam a entrada na profissão pelas faculdades especializadas ou exames de ordem e de especialização; decidiam o que e como os novos profissionais deveriam estudar e aprender; e controlavam a qualidade e a ética do exercício profissional julgando e eventualmente punindo os que se desviassem de seus padrões técnicos e morais de trabalho. Se o paciente morresse, ou perdesse a causa, não caberia a ele ou sua família, mas somente a outros médicos ou advogados, avaliar se eles foram bem atendidos ou não.

Esse poder das profissões nunca foi tranquilo, e por isso mesmo precisou ser garantido por leis que punem o exercício ilegal das profissões. Quando o exercício profissional exige conhecimento e capacitação impossível de se conseguir por outra forma, a autonomia profissional se justifica e se mantém, embora muitos médicos, hoje, trabalhem para empresas e órgãos públicos que já não lhes dão a mesma autonomia que tinham quando trabalhavam como profissionais liberais em seus consultórios. Por causa das vantagens do mercado protegido das profissões, outras carreiras trataram também de obter proteção legal para suas atividades, e hoje existem no Brasil dezenas de profissões regulamentadas ou reconhecidas. No entanto, a autonomia profissional e o controle do mercado de trabalho para seus membros se torna muito difícil de defender quando, como ocorre por exemplo com o jornalismo ou a estatística, os conhecimentos que utilizam não são específicos e exclusivos da profissão.

Em que medida os professores constituem ou deveriam constituir uma profissão clássica? Se isso não ocorre, qual o efeito sobre a qualidade da educação? Em boa medida, é importante que os professores sejam uma profissão, e não somente empregados contratados

para determinado serviço que fazem o que lhes mandam. O profissional, diferentemente do empregado comum, é dono do conhecimento que utiliza, sabe melhor o que convém a seu cliente, e por isso deve ter autonomia para escolher seus próprios caminhos. No entanto, essa natureza profissional do trabalho do professor se perdeu em grande parte, seja na maneira pela qual eles são tratados pelos empregadores – donos de escola, secretarias de educação –, seja pela forma com que reagiram a isso, organizando-se em sindicatos. Embora, na sua origem, os sindicatos tenham surgido como associações profissionais, hoje eles tendem a se dedicar quase exclusivamente a defender os salários e as condições de trabalho de seus filiados, deixando para as associações científicas as atividades relacionadas com as questões de conteúdo e da qualidade da prática profissional.

Se é importante valorizar e fortalecer a identidade profissional dos professores, não é mais possível esperar que ela volte a ser como talvez tenha sido no passado. A educação é importante demais, hoje, para ser deixada somente nas mãos dos professores. Eles não controlam as instituições educativas ou as políticas educacionais e sua área específica de conhecimento vem sendo invadida e penetrada por profissionais de diferentes origens, com outros tipos de formação. Além do mais, será muito difícil para a carreira de professor recuperar o prestígio de outras como o de algumas das profissões liberais ou do ensino superior e da pesquisa científica. É por isso que, em muitos casos, a profissão de professor não é uma escolha para a vida, mas uma atividade temporária, a ser substituída mais adiante por outro trabalho profissional. É difícil prever como a profissão deverá evoluir. O pior cenário é que o professor se sinta invadido e inferiorizado e reaja tentando fechar o caminho dos novos conhecimentos, informações e influências que vão afetar cada vez mais a vida das escolas. O melhor cenário é que ele se capacite

para incorporar, participar e trabalhar junto com esses novos atores e, dessa forma, possa ter seu trabalho profissional reconhecido e valorizado. É possível pensar que, no futuro, a profissão de professor da educação básica será uma atividade muito mais aberta, com a participação de pessoas de formação profissional muito diferentes, com várias portas de entrada e de saída, tudo isso combinado com fortes mecanismos de certificação e preparação dos professores para o trabalho nas escolas.

A escola de que precisamos

António Nóvoa, sociólogo português e um dos mais lúcidos analistas da educação contemporânea, fez uma conferência no Sindicato dos Professores de São Paulo, em 2007, em que discutiu três dos dilemas centrais da educação hoje, não só no Brasil, como também de maneira mais geral. Precisamos de bons professores e precisamos de boas escolas. Mas de que tipo de escolas precisamos?

O primeiro dilema que Nóvoa analisa é entre a *escola centrada no aluno ou a escola centrada na aprendizagem.* No passado, as escolas eram centradas no conhecimento: o professor tinha um estoque de informações que os alunos deveriam aprender, e como eles faziam para cumprir essa obrigação era problema de cada um ou de suas famílias. A crise das escolas tradicionais levou à idéia da escola centrada no aluno como pessoa, que precisa ser compreendida, assistida e ajudada. Houve um "transbordamento" do papel da escola, cuja função específica passou a ser confundida com uma série de outras funções educativas que ocorrem no espaço das famílias, dos meios de comunicação, das associações locais, das igrejas e outras instituições. Hoje, espera-se que a escola ensine não somente a ler, escrever e adquirir conhecimentos e habilidades específicas nas ciências e nas humanidades, mas que também se encarregue da edu-

cação moral, sexual, ambiental, política e muitas vezes religiosa das crianças. O resultado disso é que a escola fica sobrecarregada de responsabilidades e expectativas para fazer coisas que estão fora de seu alcance. A alternativa adequada para a escola atual, segundo Nóvoa, é que ela seja uma instituição específica dedicada à aprendizagem, que consiste em três coisas fundamentais. Primeiro, os alunos devem sair da escola tendo adquirido um patamar mínimo de conhecimentos estabelecido por parâmetros e programas curriculares nacionais. Isso se deve aplicar a todos os alunos e não somente àqueles que têm mais facilidade ou condições de aprender. Segundo, ela deve utilizar uma pedagogia diferenciada para lidar com alunos com condições de aprendizado diferentes, inclusive, estimulando os mais adiantados a apoiar e ajudar os que têm mais dificuldade. Terceiro, que a escola seja um lugar onde as crianças aprendam a estudar e trabalhar tanto com independência quanto de forma cooperativa, e não sejam, simplesmente, objetos passivos da atenção ou falta de atenção de seus professores.

O segundo dilema é entre *a escola como comunidade ou como sociedade*. A idéia de escolas comunitárias tem sido promovida por pessoas preocupadas com a condição de determinados grupos sociais, ou que compartem determinados valores culturais e religiosos e que buscam fazer das escolas ambientes em que esses valores sejam fortalecidos e protegidos. O interesse que essas escolas podem ter é que, quando funcionam bem, elas podem dar a estudantes, professores e suas famílias um forte sentimento de identidade, pertencimento e integração social. Apesar disso, Nóvoa acredita que as escolas não deveriam ser pensadas como comunidades, mas como sociedades, porque sua função principal não deve ser a de fortalecer as diferenças e as peculiaridades de grupos específicos, e sim a capacidade das pessoas de ir mais além de suas comunidades fechadas

e participar como cidadãos plenos em uma sociedade mais ampla, aprendendo a conviver e a respeitar as diferenças. Essa escola-sociedade não é, somente, um lugar de aprendizagem, como dever, mas também um lugar para o fortalecimento da cidadania e da participação em uma sociedade democrática.

O terceiro desafio é o da escola-serviço ou instituição. Como serviço, a escola seria uma organização como outra qualquer, que produz determinado bem – a aprendizagem – e pode e deve ser alterada ou substituída na medida do necessário. Como instituição, a escola tem nome, tradição, identidade e, sobretudo, um corpo de funcionários que não são somente empregados e prestadores de serviços, mas que também participam de uma profissão com regras, valores e conhecimentos próprios. Segundo Nóvoa, "a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição".

Essa visão da escola como instituição centrada na aprendizagem e aberta à sociedade, que comparto, traz uma série de implicações sobre a profissão docente, da qual se espera hoje cada vez mais, mas cuja posição na sociedade e o reconhecimento profissional são cada vez mais problemáticos. Para mudar essa situação, a profissão docente precisa se reorganizar, saindo dos extremos da ação sindical e da ação política, por um lado, e a apatia e a acomodação, por outro, e fortalecer seu lado intelectual e profissional propriamente dito. Ela precisa se capacitar mais, voltando-se para a prática, fazendo uso

dos conhecimentos sobre a educação em seus diferentes aspectos trazidos pelas várias disciplinas. E precisa, a partir daí, trabalhar pelo fortalecimento de sua credibilidade, mostrando estar à altura dos desafios e das demandas vindas dos diversos setores da sociedade contemporânea.

Para aprofundar

As questões da educação não são mais temas privativos de educadores e pedagogos, mas envolvem hoje o trabalho de sociólogos, economistas, neurobiólogos, estatísticos e pessoas de outras áreas. Em várias partes do mundo, as Academias de Ciências vêm buscando entender melhor e contribuir para a melhoria da educação. No Brasil, a Academia Brasileira de Ciências publicou, em 2007, as conclusões e as recomendações de um grupo de trabalho sobre a educação de ciências e a educação básica, e está preparando um outro documento sobre a educação infantil e a alfabetização. A Comissão de Educação da Câmara de Deputados, em cooperação com a Federação Nacional do Comércio, realizou, em 2007, três seminários internacionais sobre "A Educação no Século XXI – Modelos de Sucesso", abordando os temas da reforma educativa, ensino médio diversificado e educação infantil.

As indicações bibliográficas a seguir são uma lista, claramente incompleta, de autores e textos que têm trazido contribuições mais inovadoras à discussão das questões educacionais no Brasil e internacionalmente, em temas como processos de aprendizagem de leitura, educação infantil, financiamento da educação, a profissão dos professores, os sistemas de avaliação escolar e outros. São esses

textos, entre outros, que explicam e justificam as idéias apresentadas neste pequeno livro, e são pistas a serem seguidas para quem quiser se aprofundar e seguir adiante.

Fontes e referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. *O ensino das ciências e a educação básica*: propostas para superar a crise. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2007.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; LEITE, M. E. Iuri Costa Ferrão. O ambiente escolar no desempenho acadêmico do aluno: criação de uma escala a partir do Saeb-99. *Estudos em Avaliação Educacional,* 2002.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Ed.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 320.

CASTRO, Cláudio de Moura; VERDISCO, Aimee. *Making education work*: Latin American ideas and Asian results. Washington: Inter-American Development Bank, 2002.

COSTA, Jaderson da. *Aprendizagem:* processo de aquisição do conhecimento. Porto Alegre: PUCRS, 2007.

FERRER, J. Guillermo; ARREGUI, Patricia McLauchlan. *La experiencia latinoamericana con pruebas internacionales de aprendizaje*: impacto sobre los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación y criterios para guiar las decisiones sobre nuevas aplicaciones. Lima: Grade – Grupo de Análisis para el Desarrollo, 2002.

FRANCO, Creso. O Saeb: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 17, p. 127-32, 2001.

HANUSHEK, Eric A. Interpreting recent research on schooling in developing countries. *World Bank Research Observer,* 10, p. 227-246, 1995.

_______; KAIN, John F.; RIVKIN, Steven G. *Do higher salaries buy better teachers?* Cambridge: National Bureau of Economic Research, 1999.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, p. 1900-1902, 2006.

INEP. Nível de leitura e matemática da maioria dos alunos é “crítico”. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,* 2003.

KLEIN, Ruben. Por uma educação de qualidade. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação,* 11, p. 115-118, 2003.

_______. Utilização da teoria de resposta ao item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Rio de Janeiro. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 11, p. 283-296, 2003.

_______; FONTANIVE N. S; ELLIOT, G. L. Os desafios da Apresentação dos Resultados da Avaliação de Sistemas Escolares a diferentes públicos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5,* 2007.

MCGUINNESS, Diane. *Growing a reader from birth:* your child's path from language to literacy. New York: W.W. Norton & Co., 2004.

_______. *Language development and learning to read:* the scientific study of how language development affects reading skill. Cambridge: MIT Press, 2005.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino; FERNANDES, R; PUCCHETTI, P. Rising human capital but constant inequality: the education composition effect in Brazil. *Revista Brasileira de Economia*, 60, 2006.

_______; PAZELLO, D. Do teachers' wages matter for proficiency? Evidence from a funding reform in Brazil. *Economics of Education Review,* 26, p. 660-672, 2007.

NATIONAL READING PANEL (U.S.), AND INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. *Evidence-based reading instruction:* putting the National Reading Panel report into practice. Newark: International Reading Association, 2002.

NATIONAL READING PANEL (U.S.), AND NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (U.S.). *National Reading Panel:* teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, 2000.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor.* São Paulo: Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, 2007.

_______; LAWN, Martin. *Fabricating Europe:* the formation of an education space. Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2002.

_______; SCHRIEWER, Jürgen. *A difusão mundial da educação.* Lisboa: Educa, 2000.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 10, p. 161-200, 2002.

_______. Custos e benefícios de um programa para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências. *Ensaio*, 9, p. 305-342, 2001.

_______; SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro.* Belo Horizonte: Alfa Educativa Editora, 2002.

ROSENKOETTER, Sharon E.; KNAPP-PHILO, Joanne. *Learning to read the world*: language and literacy in the first three years. Washington: Zero To Three Press, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Chile: um laboratório de reformas educacionais. In: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO E INSTITUTO ALFA E BETO (Ed.). *Ciclo de Seminários Internacionais de Educação no Século XXI – Modelos de Sucesso*. Brasília: Senac/ Departamento Nacional, 2008. v. 1, p. 117-143.

_______. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, F.; REIS, J. A. D.; URANI, A. (Ed.). *Reformas no Brasil*: balanço e agenda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 481-504.

_______; SCHWARTZMAN, Felipe. *Tendências do trabalho infantil no Brasil entre 1992 e 2002*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2004.

SNOW, Catherine E; BURNS, M. Susan; GRIFFIN, Peg. *Committee on the prevention of reading difficulties in young children. Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press, 1998.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas),* 37, 2007.

_______; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do Saeb de 1997. In: FRANCO, C. (Ed.). *Avaliação, ciclos e promoção na educacão*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_______; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 49, p. 615-650, 2006.

_______; RIBEIRO, Leandro Molhano; CASTRO, Cláudio de Moura 2001. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de direito, administração e engenharia civil. *Dados – Revista de Ciências Sociais,* 44, p. 363-396, 2001.

VAILLANT, Denise; ROSSEL, Cecilia. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Washington, Preal, 2006.

Nota biográfica

Simon Schwartzman é pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) no Rio de Janeiro. Estudou sociologia e ciência política na Universidade Federal de Minas Gerais, tem mestrado em sociologia pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO, Chile) e é doutor em ciências políticas pela Universidade da Califórnia, Berkeley. Nos últimos anos, tem trabalhado em temas de educação, ciência e tecnologia e políticas sociais. Foi professor de ciência política e diretor científico do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, entre 1990 e 1994, e presidente do IBGE, entre 1994 e 1998. É autor de, entre outros, *Os desafios da educação no Brasil* (com Colin Brock), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2005*; Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*, São Paulo, Augurium Editora, 2004; *As causas da pobreza,* Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2004; e *A escola vista por dentro* (com João Batista Araújo e Oliveira), Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002. É membro da Academia Brasileira de Ciências.

O currículo completo está disponível no sistema Lattes:
http://bucatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780533Y1